

Leschinsky, Achim

## **Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus**

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim : Beltz 2000, S. 116-138. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 42)*



Quellenangabe/ Reference:

Leschinsky, Achim: Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim : Beltz 2000, S. 116-138 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84450 - DOI: 10.25656/01:8445

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84450>

<https://doi.org/10.25656/01:8445>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der  
  
Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik  
42. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

42. Beiheft

# Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert

Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion  
im historischen Kontext

Herausgegeben von

Dietrich Benner und Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2000 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Media Partner GmbH, Hemsbach  
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41143

# Inhaltsverzeichnis

DIETRICH BENNER/HEINZ-ELMAR TENORTH	
Bildungsprozesse, Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion im 20. Jahrhundert. Einführung in den Band . . . . .	7

*Teil I*  
*Erziehung und Bildung im Lebenslauf*

YVONNE SCHÜTZE	
Konstanz und Wandel – Zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert . .	16

JÜRGEN ZINNECKER	
Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert . .	36

RUDOLF TIPPELT	
Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen. . . . .	69

*Teil II*  
*Internationale und politische Aspekte*

BERND ZYMEK	
Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung . . . . .	92

ACHIM LESCHINSKY	
Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus . . . . .	116

*Teil III*  
*Institutionen der Generationenordnung*

PETER LUNDGREEN	
Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung . . . . .	140

JÜRGEN OELKERS

Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der  
deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. . . . . 166

MICHA BRUMLIK

Soziale Arbeit. Funktionale Erfordernisse, ideologische  
Selbstmißverständnisse und vergessene Traditionen . . . . . 186

ADOLF KELL

Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven. . . . . 212

*Teil IV*

*Reflexion und Forschung in der Erziehungswissenschaft*

DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN

Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert.  
Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten . . . . . 240

HEINZ-ELMAR TENORTH

Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert  
und ihre Methoden. . . . . 264

# Schule in der Diktatur

## *Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus*

„Draußen klopfte jemand gegen die Eingangstür, er träumte, daß sie kamen, um ihn zu verhaften; aber in welchem Lande befand er sich? ... wessen Öldruckbild hing über seinem Bett und sah auf ihn herab? War es Nummer Eins, oder war es der andere – der mit dem ironischen Lächeln oder der mit dem starren Blick?“ (KOESTLER 1940/1999, S. 241)

### *1. Einleitung*

Rückblicke verfolgen andere Zwecke als Vorankündigungen und Prophezeiungen; beide sind deswegen im Grunde genommen unvergleichbar: Die ersteren sollen historische Erfahrungen zugänglich machen und ordnen, letztere bringen mehr oder weniger emphatisch Erwartungen und Ansprüche zum Ausdruck, in die mehr oder weniger unbewußt zeitgenössische Gedanken einfließen. Trotz ihres unterschiedlichen Status, der jeweils den Polen von wissenschaftlicher Analyse und säkularisierter Prophetie zuneigt, ist es reizvoll, Bezüge herzustellen. Dies gilt erst recht bei diesem Thema.

Das „Jahrhundert des Kindes“, das E. KEY (1902) kurz nach der Wende zum 20. Jahrhundert verkündete, ist bekanntlich faktisch ein Zeitalter von bis dahin ungeahnten kriegesischen Katastrophen und politischen Diktaturen gewesen, die gerade auch Kinder und Jugendliche in Mitleidenschaft gezogen haben. Zwar sind in dem Denken der schwedischen Autorin um die Jahrhundertwende unschwer bereits Elemente auszumachen, die dann auch die Ideologien der beiden diktatorischen Systeme dieses Jahrhunderts, des Nationalsozialismus und des Sowjetkommunismus, gekennzeichnet haben. Gemeint sind die eugenischen und rassekundlichen Überzeugungen, auf die KEY – wie viele ihrer Zeitgenossen – ihre Wertschätzung des Kindes gründet. Dazu gehört ferner die Idee, daß durch die erhöhte Bedeutung, die dem Kind beigemessen wird, das Aufbrechen der bestehenden sozialen und politischen Verhältnisse sowie die Hervorbringung eines „neuen Menschen“ angebahnt werden soll. Die Bezüge zur nationalsozialistischen Herrschaft („Jugend führt Jugend“) und zur kommunistischen Utopie sind unverkennbar (vgl. auch HERRMANN 1992). Aber zumindest vordergründig ist der Gegensatz zwischen der zukunftsfrohen Verheißung und der tatsächlichen historischen Entwicklung – selbst, wenn Bildungsentwicklung und Pädagogik im Zeitraum dieses Jahrhunderts einen beispiellosen Aufschwung genommen haben – schon frappant.

Die beiden großen diktatorischen Systeme des 20. Jahrhunderts sind gewiß nicht nur eine deutsche Angelegenheit gewesen. Wohl aber ist ihre unmittelbare Abfolge ein deutsches Spezifikum, so daß sich für den Osten Deutschlands

die Zeit der politischen und gesellschaftlichen Unterdrückung auf über 50 Jahre addiert (vgl. KLESSMANN 1996). Dabei kann die Phase der SBZ (1945–1949) diesem Zeitraum nicht umstandslos zugerechnet werden, sondern sie ist als eine Art Übergangsperiode zu werten, an deren Ende sich die schon lange zuvor formierenden Tendenzen der kommunistischen Diktatur erfolgreich durchgesetzt haben. Gerade in diesen Jahren erwies sich die Stärke der deutschen Tradition des Antiliberalismus und der Ablehnung des Parlamentarismus, die das „Dritte Reich“ und die SED-Herrschaft gemeinsam zur Grundlage hatten. Daß der Westen Deutschlands eine andere Entwicklung genommen hat, ist wohl mehr dem Einfluß der westlichen Alliierten als deutschen Kräften zu verdanken.

Auch wenn auf diese Weise (noch einmal) die fatalen und langdauernden Konsequenzen des deutschen Sonderwegs in der Geschichte der Neuzeit deutlich werden, scheint ein Vergleich zwischen den beiden deutschen Diktaturen auf ideologischer, vor allem auf struktureller Ebene möglich und sinnvoll. Zu den maßgeblichen Kennzeichen beider Systeme gehört gerade ihr massiver politischer und ideologischer Gegensatz, was bekanntlich eine Kooperation – zumindest auf Zeit und gegen die gemeinsamen Feinde aus dem demokratischen Lager – nicht ausgeschlossen hat. Der Antifaschismus, den die DDR nach innen und außen von Beginn an für sich in Anspruch genommen hat und auf den die Jugend in Form von Veranstaltungen, die Initiationsriten glichen, fortlaufend verpflichtet wurde, läßt bei aller Äußerlichkeit dieses Anspruchs einen Vergleich zwischen der sozialistischen DDR und dem faschistischen Deutschland bis heute geradezu anstößig erscheinen. Dazu kommt, daß bisherige Versuche, die beiden Systeme miteinander in Verbindung zu setzen und der – vor allem westdeutschen – Demokratie gegenüberzustellen, selbst wenn sie sich wissenschaftlich gaben, vom Kalten Krieg und seinen politischen Konjunkturen bestimmt waren. Dies gilt beispielsweise bei allen Unterschieden zwischen den Versionen von H. AHRENDT (1955) und C.J. FRIEDRICH (1957) bzw. F.L. NEUMANN (1967) für die Totalitarismustheorie,<sup>1</sup> deren Nutzung und Verbreitung in Zeiten der Annäherung zwischen Ost und West merklich zurückging (vgl. dazu den Sammelband von JESSE 1999). Eine besondere Zuspitzung erhielt die Verquickung von Politik und Wissenschaft in dem westdeutschen „Historikerstreit“ Mitte der achtziger Jahre, wo von konservativer Seite Nationalsozialismus und (sowjetischer) Kommunismus nicht nur in ein analoges Verhältnis, sondern in eine kausale Abfolge gebracht wurden, so daß sich der erstere – unabhängig von der historischen deutschen Tradition – mitsamt den fatalen Konsequenzen des Holocaust geradezu zur Antwort auf die sowjetische Bedrohung stilisieren ließ (vgl. NOLTE 1974, 1983; kritisch dazu WEHLER 1988).

Einen Aufschwung haben die wissenschaftlichen Bemühungen, das „Dritte Reich“ und die DDR miteinander in Beziehung zu setzen und damit charakte-

1 Der Begriff der „Fürsorgediktatur“, den K. JARAUSCH zur Kennzeichnung der DDR eingeführt hat, bringt das für den deutschen Sozialismus typische spannungsreiche Verhältnis von ideologischen und strukturellen Momenten deutlich zum Ausdruck. Trotz der Bezüge, die sich von „Fürsorge“ über Bevormundung und Überprotektion zu „Diktatur“ feststellen lassen, mutet die – im Begriff der „Fürsorgediktatur“ anerkannte – Verpflichtung der DDR auf die Werte von Sicherheit und Gleichheit sowie die gleichzeitige diktatorische Entmündigung der Individuen erst einmal paradox an (vgl. JARAUSCH 1998).



ristische Elemente zu klären, die das deutsche Zusammenleben im 20. Jahrhundert geprägt haben, erst nach der „Wende“ (1989) genommen. Diese Ansätze sind nicht nur streng darauf aus, jede naive Gleichsetzung zu vermeiden, sondern sie beanspruchen auch, Systemlücken und Widerstandspotentialen Rechnung zu tragen (vgl. z.B. FULBROOK 1991, 1994). Der Begriff der „modernen Diktatur“, auf den diese Bemühungen oft rekurrieren (vgl. z.B. KOCKA 1994, 1995), zeigt zugleich an, daß von der Entgegensetzung zwischen Vor-Moderne und Moderne, mit der in der Vergangenheit bei der Einordnung des Nationalsozialismus operiert wurde (vgl. z.B. PARSONS 1964a und b), bewußt abgerückt wird.

Bei den Merkmalen, die für die Gemeinsamkeiten, aber auch die Unterschiede zwischen den beiden deutschen Diktaturen herausgestellt werden, spielt das Erziehungs-, Bildungs- und Wissenschaftssystem nur eine untergeordnete Rolle. Dies bringt die Tatsache zum Ausdruck, daß für die Durchsetzung der Nazi-Herrschaft sowie des sozialistischen Herrschaftsgefüges die Schule nicht ausschlaggebend gewesen ist, auch wenn charakteristische Unterschiede erkennbar werden. Der Stellenwert von Erziehung und Pädagogik ist für die SED-Politik von Beginn an sehr viel höher gewesen als für den Nationalsozialismus, für den eine ideologisch begründete Distanz zu den maßgeblichen Bildungseinrichtungen wie Schule und Universität typisch ist. Die SED-Herrschaft wollte den „neuen Menschen“ gerade auch durch eine umgestaltete Schule hervorbringen, während das „Dritte Reich“ vor allem auf die Wirkung von Macht, Unterdrückung und Aggression baute, die vor allem in seinen Kampforganisationen inszeniert und demonstriert worden sind. Die politischen Eingriffe in Schule und Wissenschaft waren auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene in der DDR so sehr ausgeprägt, daß die eigenständige Ausdifferenzierung der entsprechenden Institutionen fortlaufend in Frage stand (vgl. MEUSCHEL 2000; kritisch dazu POLLACK 2000). Aber wie weit konnten dabei wirklich das eigenwillige Funktionieren und die mindestens partielle Selbststeuerung im Schul- und Bildungssystem zugunsten politischer Imperative außer Kraft gesetzt werden? Und umgekehrt: Blieb dieses System durch den Nationalsozialismus wirklich nur oberflächlich okkupiert, wenn Kindheit und Jugend außerhalb der schulischen Institutionen weitgehend „erfaßt“ waren?

Die folgenden Ausführungen sollen die genannten Fragen aufnehmen. Dabei wird die Einrichtung der Schule sowie die Art ihrer Umformung in den beiden Diktaturen im Mittelpunkt stehen, auch wenn der Einfluß der organisierten außerschulischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen nicht völlig auszublenden ist. Auf der Grundlage der zunächst zu schildernden Eingriffe in das Schulwesen während Nationalsozialismus und Sowjetkommunismus (Abschnitt 3 und 4) soll ein schultheoretischer Versuch zur Einordnung der Phänomene unternommen werden (Abschnitt 4). Am Ende wird ein Vorschlag stehen, den strittigen Begriff des „Erziehungsstaates“ für die Charakterisierung der beiden Diktaturen und der Rolle von Erziehung und Schule neu zu fassen (Abschnitt 5). Es bleibt dahingestellt, ob wir eigentlich über Perspektiven verfügen, die aktuell Ort und Gestalt der Schule in der pluralistischen Demokratie angemessen bestimmen, so daß ein beruhigter Rückblick auf die diktatorischen Verhältnisse möglich ist.

## 2. Bolschewistische Revolution und Reformpädagogik

Der Beginn dessen, was das 20. Jahrhundert für uns heute bedeutet, setzt – abgesehen von den Erfahrungen des Ersten Weltkrieges, die für das politische und kulturelle Schicksal Deutschlands von schwerlich zu überschätzender Bedeutung sein sollten – eigentlich erst mit der Sozialistischen Oktoberrevolution von 1917 ein. Diese vollzog sich zwar im fernen Rußland, das erst nach diesem Ereignis und dadurch langfristig zu einer eigenständigen und machtvollen Größe in der modernen Welt emporwachsen sollte. Aber der deutsche Einfluß sowohl hinsichtlich der begründenden Ideologie als auch, weil Deutschland politisch der eigentliche Zielpunkt des revolutionären Geschehens in Rußland blieb, ist unübersehbar.

Es ist auffällig, welchen Aufschwung reformpädagogische Ideen und Versuche während der zwanziger Jahre in Rußland genommen haben. Auch auf dem Gebiet von Erziehung und Bildung wie in der Organisation des sozialen Lebens oder auch der Kunst intensivierte die Revolution die Hoffnung, durch die Überwindung, ja Zerschlagung der herkömmlichen Formen und Institutionen den letzten Zielen menschlicher Selbstwerdung und Leistungsfähigkeit nahezukommen. Für die Konzepte, welche Wege dabei einzuschlagen waren, bildete die reformpädagogische Ideenwelt, die sich um die Jahrhundertwende mit besonderer Intensität in Deutschland verdichtet hatte, gewissermaßen ein Reservoir. Aber es gab auch eigene Weiterentwicklungen, die zum Teil an russische Traditionen anknüpften, zum Teil durch marxistische Gedanken angestoßen wurden. Es ist mit Recht davor gewarnt worden, den reformpädagogischen Strömungen um die Jahrhundertwende bis auf Ausnahmen eine eigene innovative Qualität zuzusprechen. Die Ideen lassen sich weit in die pädagogische und philosophische Tradition zurückverfolgen (vgl. OELKERS 1996). Außerdem ist die konservative politische und kulturelle Ideologie nicht zu übersehen, in die die meisten dieser reformpädagogischen Konzepte bei aller Heterogenität letztlich eingebunden waren (vgl. OSTERWALDER 1995).

Trotzdem waren die reformpädagogischen Ideen Potential für die Revolutionierung der Lebensweise, die gerade in Perioden der Erschütterung wie nach dem Umsturz in Rußland große Bedeutung zu erhalten pflegt. Eine Hochkonjunktur der entsprechenden Konzepte und der daran geknüpften Hoffnungen läßt sich in Deutschland so gerade nach dem Ersten Weltkrieg feststellen, wobei die Verbindung zu sozialistischen Vorstellungen unübersehbar ist. Ein entsprechendes Amalgam kennzeichnete dann auch die pädagogische Entwicklung in der SBZ, bevor die sozialistische Partei eine dezidierte Absage an die reformpädagogische Ideenwelt formulierte. Dafür wurden sowohl allgemein politische als auch pädagogische Argumente beigebracht (vgl. z.B. ALT 1956; siehe dazu insgesamt BENNER/SLADEK 1998). In der Folge erhielt die Schulpolitik (der DDR) einen neuen linientreuen und bürokratischen Charakter. Aber waren damit die älteren Bestrebungen zur Überformung dieser Institutionen wirklich außer Kraft gesetzt, die ehemals im Anschluß an die eher anarchischen reformpädagogischen Konzepte artikuliert worden waren?

Wenn man diesem Zweifel nachgeht, stößt man auf erstaunliche Parallelen zwischen der deutschen Entwicklung nach 1945 und dem sowjetischen Weg in den Jahrzehnten nach der Oktoberrevolution. Diese sind schwerlich allein da-

mit erklärt, daß die Entwicklung in der SBZ bzw. frühen DDR dem Vorgehen Stalins folgte. Offensichtlich spielen dabei auch Systemimperative eine Rolle. Hier wie dort entstand eine Schule mit einem seltsamen zwieschlächtigen Profil: eine straff orientierte Vermittlungsapparatur, die gleichwohl Gesinnung und Handlungsbereitschaft bei den Kindern und Jugendlichen verbreiten sollte; eine bürokratisch gelenkte und überwachte Unterrichtsanstalt, deren Grenzen zu Politik, Wirtschaft und den Sozialisationsagenturen gleichwohl offen gehalten wurden. Dieser Doppelcharakter kam auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems, den unterrichtlichen wie den organisatorischen, zum Ausdruck.

Bezeichnend waren etwa die Bestimmungen über den Unterricht, die in der Folge des IV. Pädagogischen Kongresses 1949 in Leipzig erlassen wurden: Nur auf den ersten Blick atmeten die „Anweisungen über die Unterrichtsstunde als Einheit des Unterrichtsprozesses, über die Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Unterrichtsstunde“ (1949) bzw. die „Verordnung über die Unterrichtsstunde als Grundform der Schularbeit, die Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Unterrichtsstunde“ (1950)<sup>2</sup> einen ausschließlich bürokratischen, auf die Erhöhung von Effizienz und Kontrolle ausgerichteten Geist. In diesen Bestimmungen wurde zwar detailliert die Notwendigkeit der Planung des Unterrichts, der Vor- und Nachbereitung des Lehrers sowie die fortlaufende Kontrolle der Schülerleistungen im Unterricht festgeschrieben. Aber gleichzeitig sollte die Aufgabe der Schule und auch des Unterrichts die emotionale Bindung der Kinder und Jugendlichen an das gesellschaftliche und politische System sowie die Erzeugung einer entsprechenden Handlungsbereitschaft sein (vgl. dazu insgesamt LESCHINSKY/GRUNER/KLUCHERT 1999).

Ein Blick auf die Berichte über die schulpolitische Entwicklung in der Sowjetunion während der zwanziger und dreißiger Jahre, die zwischen 1926 und 1936 in der deutschen Zeitschrift „Die Erziehung“ erschienen sind, kann einen Eindruck von der damaligen pädagogischen Diskussion vermitteln. Sie stellen die stupende Parallelität zu den späteren Geschehnissen in der SBZ bzw. frühen DDR unter Beweis.

Darüber hinaus gelingt es, die Affinität von Reformpädagogik und Revolution nicht nur in der allgemeinen Weise zu erläutern, daß eschatologischer Beglückungsanspruch und utopische Selbsterfüllung für Gemeinsamkeiten sorgten. Mit einer einzigen Ausnahme stammen die besagten kritischen Berichte über die sowjetische Bildungsentwicklung von S. HESSEN, der schon aufgrund seiner russischen Abstammung einen guten Zugang zu den zeitgenössischen Materialien besaß (vgl. HESSEN 1927a und b, 1930a und b, 1933a und b, 1936a und b).

HESSEN, der als russischer Jude persönlich zum Opfer beider Diktaturen wurde (Flucht aus der Sowjetunion in die Emigration 1921, früher Tod nach den Entbehungen und Verfolgungen durch die deutsche Besetzung Polens 1950, vgl. LIEGLE 1987; OKÓN 1999), folgte in seiner Darstellung auch interessanten theoretischen Orientierungen; er hat in anderer Form und an anderer Stelle seine Berichte über die sowjetische Entwicklung wiederholt (vgl. HESSEN/HANS 1933), die offenbar in der Sowjetunion auf große Ablehnung gesto-

2 Vgl. „Die neue Schule“ 21 (1949), Beilage; „Die neue Schule“ 21 (1950), Beilage, S. 5f. – Beide Erlasse hatten denselben Tenor; die Verordnung von 1950 wurde nur erlassen, weil sich bei einer flächendeckenden Revision von Oberschulen in der DDR im Frühjahr 1950 herausgestellt hatte, daß die „Anweisungen“ von 1949 den Lehrern vielfach unbekannt geblieben waren.

Ben sind.<sup>3</sup> Er ging davon aus, daß die sowjetische Schule während der nachrevolutionären Jahre die vertraute pädagogische Form sowie entsprechende Aufgabenstellungen hinter sich gelassen habe.<sup>4</sup> Nach der Einschätzung von S. HESSEN ließen sich in der sowjetischen Erziehungspolitik und -doktrin nach 1917 bis zum Anfang der dreißiger Jahre deutlich verschiedene Phasen voneinander unterscheiden. Nur in der ersten Zeit, der „anarcho-kommunistischen Phase der Sowjetpädagogik“, wie HESSEN diese Jahre umschreibt, dominierten reformpädagogische Konzepte, die bei genauer Prüfung ältere Wurzeln hatten und für Beobachter wie KARSEN begeisternde Impulse enthielten. Allen diesen Entwicklungsperioden war jedoch nach dem Urteil von HESSEN in der Regel gemeinsam, daß das Schulideal der Vergangenheit abgelöst wurde, das nicht nur das vorrevolutionäre Rußland gekennzeichnet hatte, sondern noch viel weitere Verbreitung besaß. Von dieser Politik haben nach HESSEN die stalinistischen Erziehungserlasse vom Beginn der dreißiger Jahre, die nach eigenem Bekunden mit den Folgen des fortwährenden „leichtsinnigen Experimentierens in der Schule“ aufräumen wollten, grundsätzlich Abstand genommen (1936a, S. 187). Für HESSEN vollzog sich in dieser Kehrtwende „eine Rückkehr zur alten ‚bürgerlichen‘ Schule“ (HESSEN 1936a, S. 191), die durch Drill, Memorieren, überhaupt die Passivität des Schülers gekennzeichnet war. Zwar glaubte auch HESSEN nicht, daß mit der grundsätzlichen Absage an sämtliche Methoden der „neuen Erziehung“ vorrevolutionäre zaristische Verhältnisse wiedereinkehren würden, aber er sah mit diesen stalinistischen Dekreten, die charakteristischerweise unter anderem die Etablierung der Unterrichtsstunde „als fester Grundlage des gesamten Unterrichts“, der „führenden Rolle des Lehrers“ und die Wiedereinführung von Noten bzw. Jahresprüfungen, eines festen Stundenplans, einer festen Klassendisziplin sowie des Lehrbuchs „als grundlegendes Lehrmittel“ brachten, den „Abschluß der Revolution“ (HESSEN 1936a, S. 192).<sup>5</sup> Auch

- 3 Der erste Autor der Berichtsreihe ist übrigens F. KARSEN gewesen, der übergeordnete, freilich ganz andere, weniger theoretische als reformpolitische Gesichtspunkte verfolgte (KARSEN 1926). Bei aller Zurückhaltung endete KARSEN, der in der ersten Hälfte der zwanziger Jahre über deutsche und internationale reformpädagogische Versuche berichtet hatte (vgl. KARSEN 1921, 1923, 1924; RADDE 1973), seine Berichte über die sowjetische Entwicklung mit dem emphatischen Bekenntnis, in ihr „einen Aufruf, nicht ein Vorbild“ wahrnehmen zu können, um das herkömmliche Schulideal auch in Deutschland zu stürzen und eine zu wenig radikale Reform der hiesigen Schulpolitik zu radikalisieren. Aber er fügte in diesem Sinne hinzu: „Unsere Form (in Westeuropa, A.L.) müssen wir selber finden. Und ich glaube, unsere vielfach noch unsicher tappenden ‚neuen Schulen‘ sind auf dem Wege!“ (KARSEN 1926, S. 416) Es ist angesichts dieser Äußerungen wenig verwunderlich, daß KARSEN in der Berichterstattung über die sowjetische Bildungsentwicklung in der „Erziehung“ durch einen nüchterneren und mehr theoretischen Kopf abgelöst wurde. HESSEN beschäftigten in seinen distanziert kritischen Darstellungen schul- und unterrichtstheoretische Fragen, die er aus vergleichender Perspektive zu beantworten versuchte.
- 4 Daß es nicht gelungen ist, HESSEN in den zwanziger Jahren eine Stellung in Deutschland zu verschaffen und darüber hinaus nicht einmal Kontakte zu dem nach Polen ausweichenden HESSEN zu halten, zählt sicher zu den bezeichnenden Defiziten der im Herausgeberkreis der „Erziehung“ versammelten „pädagogischen Elite“.
- 5 Bei der Analyse der Entwicklung in der DDR empfiehlt sich aufgrund der deutlichen Parallelität zur Sowjetunion wahrscheinlich ein Studium der sowjetischen Vorgänge zu Beginn der dreißiger Jahre. Nur ein Beispiel: Die Einrichtung der „Neulehrer“ bzw. der verkürzten Ausbildung von Lehrkräften, die nach außen weniger politisch als vielmehr mit dem Bedarf gerechtfertigt wurde, gab es nicht erst in der SBZ bzw. in der frühen DDR, sondern bereits in der Sowjetunion (vgl. HESSEN 1933b, S. 378ff.; ANWEILER 1964).

wenn er selbst die Frage aufwarf, „ob diese Restauration der alten Schule nicht der Beginn eines viel allgemeineren und weitergehenden ‚Thermidors‘“ (1936a, S. 191) war (der ja bekanntlich der Revolution in Frankreich eigentlich noch zuzurechnen ist, A.L.), brach HESSEN seine Analyse an dieser Stelle ab. Er ließ unberücksichtigt, daß bestimmte Elemente, die die Veränderung der schulischen Gestalt unabhängig von den geschilderten neuen, oder besser, alten unterrichtlichen und didaktischen Prinzipien betrafen, im sowjetischen Schulwesen nach der Veränderung zu Beginn der dreißiger Jahre ja fort dauerten. Es waren die gleichen Charakteristika, die dann auch für die obengenannte „Zwieschlächtigkeit“ der Schule in der DDR verantwortlich gewesen sind.

Aus dem Blickwinkel des zeitgenössischen Beobachters war der Bruch, der sich Anfang der dreißiger Jahre mit der „Restauration der alten Lernschule“ in der Sowjetunion durchsetzte, zweifellos beträchtlich. Aber es war doch sehr die Frage, ob die abrupte Absage an alle revolutionären Projekte, die übrigens in den unmittelbaren Vorjahren noch einmal Aufschwung genommen hatten, wirklich die völlige Etablierung der „bürgerlichen Schule“ einschloß. Auch wenn die Entwicklung der Bildungspolitik und Pädagogik in den Jahren nach 1917 keineswegs geradlinig verlief, waren sie nach HESSENS Einschätzung doch insgesamt durch die Negierung der „inneren (Selbst-)Gesetzlichkeit der Schule“ und die Beseitigung ihrer (relativen) Autonomie gekennzeichnet (vgl. HESSEN 1927a, S. 49; 1933a, S. 252ff.). Abgesehen davon, daß der Prozeß der Zerschlagung der Schule insgesamt fortwirken mußte, dauerten ja auch konkrete Maßregeln fort, die dem nachrevolutionären Schul- und Ausbildungsprozeß in der Sowjetunion über die Jahre ein besonderes Profil verliehen hatten. Dazu gehörten neben dem Einfluß von Partei und Jugendorganisation die Anbindung der Schule an die wirtschaftliche Produktion, die teilweise bis zur Auflösung bzw. Unterstellung der Schule unter Wirtschaftsverwaltungen und -organisationen gegangen war, das Prinzip der Klassenauslese, mit dem eine Begünstigung der Arbeiter- und Bauernkinder zu Lasten der Kinder aus bürgerlichem bzw. Fachspezialistenmilieu verfolgt wurde, sowie die extreme Politisierung der Inhalte des Unterrichtsprozesses und der Lenkung von Schüler- und Absolventenströmen. HESSEN kam selbst zu der Einschätzung, daß entgegen den nach außen getragenen Bekundungen, jeden einzelnen optimal zu fördern und allen dazu die – zum Teil bisher verschlossenen – Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen, im Grunde nur ein extremes Nützlichkeits- und Verwertungsinteresse die Bildungspolitik des bolschewistischen Russland regierte (vgl. HESSEN 1930b, S. 715f.). Davon machte nach seiner Einschätzung allenfalls die Periode unmittelbar nach 1917 eine Ausnahme, deren Maßnahmen jedoch kaum breitenwirksam geworden waren. Für die Zeit nach der stalinistischen Wende zu Beginn der dreißiger Jahre konnte eine Änderung nicht erwartet werden.

Auch wenn im Interesse einer Steigerung der Lernqualität, wie sie für die Bedürfnisse des „Sozialismus in einem Land“ geboten schien, zu Beginn der dreißiger Jahre mit den Methoden der „neuen Erziehung“ radikal Schluß gemacht und die herkömmlichen Unterrichtsfächer wieder eingeführt wurden, erscheint ein Rückblick auf die „Komplex-Methode“ aus den zwanziger Jahren sinnvoll (vgl. dazu HESSEN 1927b). Denn abgesehen davon, daß dieser Ansatz begeisterte Aufnahme bei den nicht sowjetischen Reformpädagogen fand (vgl.

z.B. KARSEN 1926, S. 414f.), wird an ihr der hohe politische Ideologisierungsgrad des sowjetischen Schulunterrichts ersichtlich. In dem veränderten Rahmen der Schule seit Beginn der dreißiger Jahre wurde er auf andere Weise sichergestellt. Die „Komplex-Methode“ sollte und wollte zugunsten eines Gesamtunterrichts aller Fächerzersplitterung ein Ende bereiten. Zu diesem Zweck wurden über alle Jahrgangsstufen hinweg die zu behandelnden Themen in „drei Komplexe“ gegliedert – Natur und Umwelt, Arbeit, Gesellschaft –, von denen der mittlere (Arbeit) im Sinne der marxistischen Doktrin die zentrale Stellung als Vermittlungsmedium (zwischen natürlichen und sozialen Faktoren) erhielt. Sprachliche und mathematische Inhalte, denen bisher gesonderte Fächer vorbehalten waren, sollten nun in den in Komplexe gegliederten Unterricht eingestreut werden, wobei dieser sich an einer Themenabfolge orientierte, aber keinen systematischen Lehrgang bot. Zum regierenden Prinzip war auf diese Weise die marxistische Ideologie geworden, auf die die Lehrer (die ja keine fachliche Vorbereitung erhalten konnten) und die Schüler fortschreitend unausgesprochen immer weiter festgelegt wurden. Zwar erkannte HESSEN den Anspruch an, die Schüler bei ihren „komplexen“ Erfahrungen in Natur und Gesellschaft abzuholen. Aber er äußerte Bedenken dagegen, daß auf diese Weise die Lernergebnisse vorgeordnet und eigene unabhängige Studienmöglichkeiten für die Lernenden sowie weiterführende Fragen abgeschnitten würden. Das angemessene Mittel für diesen Zweck erschien HESSEN noch immer die Orientierung an den wissenschaftlichen Disziplinen, die in den Unterrichtsfächern vorzubereiten und anzubahnen war. Aber was garantiert eigentlich, daß dabei nicht wiederum eine Entfremdung einsetzt? Diese Frage scheint bis heute nicht wirklich gelöst. Die sowjetische „Komplex-Methode“ mag immerhin die Gefahr der Indoktrination zeigen, die bei einem entgegengesetzten, nicht nur fächerübergreifenden, sondern sich ganz von den wissenschaftlichen Disziplinen lösenden Verfahren entsteht.

### 3. Die Schwächung der Schule im Nationalsozialismus

Die Bildungs- und Schulpolitik im Nationalsozialismus war an ganz anderen, teilweise geradezu konträren Zielen als die Pädagogik des Sowjetkommunismus orientiert, bei denen inhaltlich der Irrationalismus sowie die generelle Bildungsfeindlichkeit des Systems, sozial die Tendenz zur Etablierung alternativer Sozialisations- und Ausleseinstanzen zur Geltung kamen: Die Schule des „Dritten Reichs“ war nicht die Schule, sondern Lager und Kolonne (vgl. HERRMANN 1985) bzw. das Militär. Und dennoch waren die Wirkungen dabei insofern denen der sozialistischen Diktaturen vergleichbar, als Form und Bedeutung der Schule gründlich verändert wurden. Man hat lange Zeit viele nationalsozialistische Eingriffe in das Schul- und Bildungswesen, vor allem solche, die eine Senkung des Bildungsniveaus betrafen, auf die Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges zurückführen wollen. Aber diese Erklärung reicht schwerlich aus; denn in der Berücksichtigung der Erfordernisse des von den Nationalsozialisten selbst angezettelten und vorbereiteten Krieges kam eine charakteristische Prioritätensetzung zum Ausdruck, die insgesamt der brutalen und aggressiven Ausrichtung des Systems entsprach und auch das Bildungswesen betreffen mußte.

Die im November 1943 verfügte Verkürzung der Oberschulen auf sieben Jahre (für die kriegstüchtige männliche Jugend) steht in Kontinuität zu dem – bereits im November 1936 angeordneten – Abbau der Oberprima bzw. des 13. Schuljahres, der erstmals im Jahre 1938 voll „griff“ und sichtlich in Vorbereitung des Krieges erfolgte. Genausowenig ist die Ersetzung der Restformen akademischer Lehrerbildung durch Lehrerbildungsanstalten, die bereits den Volksschulabsolventen offenstanden, zu Beginn der vierziger Jahre ausschließlich als kriegsbedingte Antwort auf den Lehrer- und Nachwuchsmangel zu interpretieren. Die – übrigens personell und finanziell nicht unaufwendige – Einrichtung der entsprechenden Institutionen (vgl. SCHOLTZ 1985, S. 100ff.) folgte gleichzeitig einem Geist der Bildungsverachtung, wie sie HITLER bei seinen „Tischgesprächen“ in einer an die berühmt-berüchtigte Rede FRIEDRICH WILHELMS IV. von 1849 erinnernden Sequenz exemplarisch zum Ausdruck brachte (vgl. BÖLLING 1983), und einem nicht mehr akademisch orientierten, sondern auf Formierung bedachten Programm. Zuständig für Organisation und Gestaltung der beschränkten Lehrerbildung wurden nicht mehr die staatlichen Ministerialinstanzen gemacht, sondern Partei und HJ – wie überhaupt unter dem Einfluß des Krieges dieser Einfluß auf die Erziehung sich immer stärker durchsetzte.

Für die NS-Diktatur hat sich in den letzten Jahrzehnten in der Forschung immer stärker das Bild einer Polykratie durchgesetzt, die statt durch Einheitlichkeit und Harmonie durch – bis zu Gewalttaten reichende – Konflikte und Divergenzen gekennzeichnet war. Für den Bildungs- und Schulbereich waren in dieser Hinsicht vor allem die Meinungsverschiedenheiten zwischen dem Reichserziehungsministerium (REM), dem Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) und den Parteiorganisationen maßgeblich, die zwar ihrerseits keineswegs einheitlich, aber gegenüber dem Ministerium – je länger, je mehr – erfolgreich agierten. Es ist aus diesem Grunde nur schwer möglich, bei allen Gemeinsamkeiten der beteiligten Instanzen in ihrem Kern eine klare, einheitliche Linie der NS-Bildungspolitik zu rekonstruieren. Dazu gehören sicher die Veränderungen, die durch die frühen und massiven Eingriffe in die Personalsituation und die äußere Organisation des Schulwesens (von der Schulordnung bis zur Auslese) vorgenommen wurden, während charakteristischerweise die curriculare Gestaltung – bis auf die Einführung von Vererbungslehre und Rassenkunde sowie die Umformung und Neugewichtung der Leibeserziehung – und die Strukturreformen erst zu Ende der dreißiger Jahre bzw. zu Beginn der vierziger Jahre erfolgten (vgl. FRICKE-FINKELNBURG 1989; EILERS 1963). Über die entsprechenden Maßnahmen, die u.a. eine frühe, aber mit der Zeit noch zunehmende gewaltsame Ausgrenzung der jüdischen Mitbürger sowie anderer Minderheiten mit sich brachten, bestand zwischen den verschiedenen Gruppen des nationalsozialistischen Machtgefüges weitgehend Einigkeit, sonst aber wurden bezeichnende Differenzen über die Aufgabe und die Form der Schule deutlich. Bei der Schulverwaltung war das Bewußtsein für die schulischen Belange und Leistungserfordernisse eher stärker ausgeprägt, das auf einem höchst traditionellen Bild von Schule zu beruhen schien und gegen mögliche Auflösungsrisiken – von der Reformpädagogik bis zu den zeitgenössischen Vorstößen von HJ und Partei – sensibel reagierte. Darum ist eine Analyse, die sich allzu ausschließlich auf Quellen dieser Provenienz stützt, in der Gefahr, den nationalsozialistischen Einfluß auf Unterricht und Schulleben zu verharmlosen

sowie nicht vorhandene Kontinuitäten zur Schule in der demokratischen Gesellschaft zu suggerieren.

Ein anschauliches Beispiel liefern dafür die Unterlagen, die in der Akte „Volksschulen als Versuchsschulen“<sup>6</sup> aus der Zeit von 1935 bis 1939 gesammelt sind. Die Akte stammt aus der Volksschul-/Mittelschulabteilung des Reichserziehungsministeriums und bringt Informationen über eine Reihe der im Nationalsozialismus noch bestehenden Versuchsschulen, die seinerzeit auf der Grundlage des preußischen Erlasses über die „Einrichtung ländlicher Versuchsschulen“ vom 4.7.1923 (unveröffentlichter Erlaß) eingerichtet worden waren. Aus den Berichten der Schulaufsicht – von der Ebene der Regierungen bis zum Ministerium – ist nicht nur das ausgeprägte Interesse an einer obrigkeitlichen Kontrolle des Schulwesens im Sinne des Nationalsozialismus und an einer entsprechenden Einschränkung von frei gewachsenen Aktivitäten im Schulbereich zu entnehmen. In dem Erlaß vom Februar 1937 (vgl. Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1937, S. 90), der eine neue, sehr viel restriktivere Rechtsgrundlage schuf, wurde das entsprechende Interesse offen ausgesprochen, „die Zahl der Versuchsschulen auf ein notwendiges Maß zu beschränken und den Überblick zu sichern“. Darüber hinaus geben die Berichte der Schulaufsicht aber auch die inhaltlichen Vorstellungen von der politisch gewünschten Schule zu erkennen. Diese Orientierung bedingt einen Widerspruch, mindestens einen deutlichen Vorbehalt gegenüber den in diesen Versuchseinrichtungen vorherrschenden reformpädagogischen Konzepten, denen eine Minderung von Disziplin und Leistungsniveau bzw. eine Übersteigerung von Selbständigkeits- und Mitwirkungsansprüchen für die beteiligten Lehrer und Schüler vorgehalten wurde. Aufschlußreich ist in dieser Hinsicht die Beurteilung der Hauslehrerschule von B. OTTO, die nach seinem Tode durch seine Tochter weitergeführt wurde (vgl. Blatt 259-308). Die seitens des Ministeriums durchgeführte Hospitation hatte zur Folge, daß der Berthold-Otto-Schule 1939 der bis dahin fortgeltende Versuchsschulstatus genommen wurde.

Der in diesem Zusammenhang wesentliche Inhalt der Akte betrifft allerdings die Auseinandersetzung mit dem Jena-Plan-Konzept P. PETERSENS, gegen das im Prinzip dieselben Vorwürfe erhoben werden. Zum Teil wurde auch eingewandt, daß Schüler und Lehrer durch die Organisation der Schule systematisch überfordert würden. Zum Anlaß der Beschäftigung des Ministeriums mit PETERSENS Reformkonzept wurde, daß im Regierungsbezirk Minden seit April 1934 eine Reihe von Land- und Versuchsschulen entstanden waren, deren Zahl rasch zunahm und sich im Frühjahr 1935 bereits auf 45 Schulen belief (vgl. RETTER 1996, S. 41f., S. 274 ff. und S. 354 ff.). Den Startschuß hatte offenbar die Mindener Regierung selbst gegeben, die diese an PETERSENS Konzept sich anlehnenden Reforminitiativen „in scharfer Absetzung zur früheren Experimentiersucht“, wie die Regierung in ihrem Bericht an das Ministerium selbst betonte, als „heimatgebundene Gruppenunterrichtsschulen“ positiv wertete (vgl. Blatt 62-64). Im Reichserziehungsministerium stieß dagegen diese „Eigenmächtigkeit“ auf Skepsis, so daß bereits im März 1935 zwei Berliner Regierungs- und Schulräte aus dem Ministerium einige dieser neu geschaffenen Schuleinrichtungen kritisch in Augenschein nahmen. Im Herbst 1935 wurde darüber hinaus auch PETERSENS Universitätsschule in Jena – als gewissermaßen die Mutterinstanz – für zwei Tage besichtigt. In dem zusammenfassenden Bericht über die Mindener Schulen (vgl. Blatt 118f.) wurde zwar insgesamt die hohe Qualität dieser Einrichtungen und ihres unterrichtlichen Niveaus anerkannt. Man habe „das Bild der bodenständigen, im Leben der größeren Gemeinschaft stehenden Schule“ sehen können (Blatt 118f.). Dennoch machten die beiden Inspektoren schulstrukturelle Bedenken geltend, die gerade die Anleihen der Mindener Schulen bei PETERSENS Jena-Plan-Konzept mit der Einrichtung von Altersgruppen (statt Jahrgangsklassen) und mit der Einführung des „Kern- und Kurssystems“ betrafen. Die Förderung der „Durchschnittsschüler“ werde bei Auflösung der Klassenverbände sowie der Kürzung des systematischen Unterrichts (zugunsten von Gruppenkursen) tendenziell dem Nutzen der „Besserbegabten“ aufgeopfert. Und wenn man in

6 Siehe: REP.76VII, neu, sek. 1 B, I Nr. 85A – (Bundesarchiv Berlin BArch, R 4901/3285/4). Die Akte ist auch deswegen interessant, weil sie bisweilen das Bemühen lokaler Stellen erkennen läßt, unter dem Mantel der nationalsozialistischen Ideologie damit im Grunde gar nicht zusammenzubringende Projekte zu verstecken. Ein besonders eindrucksvolles Exempel stellt der Plan einer „NS-Gruppenschule“ dar, der in Stuttgart auf Initiative des Schulleiters einer Volksschule, jedenfalls zum Teil, zwischen 1933 und 1938 realisiert worden ist und im Grunde nichts Geringeres als den Versuch enthält, die Volksschuloberstufe attraktiver zu machen und auf diese Weise der in Stuttgart bereits seit den späten zwanziger Jahren extremen „Flucht aus der Volksschule“ vorzubeugen (Blatt 280ff.). Zur Situation in Stuttgart vgl. LOTZE 1928, 1934 sowie LESCHINSKY 1982.



den Schulen betone, „daß Führersein mehr bedeute als Lehrersein,“ so übersehe man dabei, „daß das ganz von sittlichem Verantwortungsbewußtsein getragene Treueverhältnis zwischen Führer und Gefolgschaft schon deswegen nicht auf Lehrer und Volksschüler übertragen werden kann, weil diese Schüler erst zu sittlichem Verantwortungsbewußtsein erzogen werden müssen“ (ebd.). Im Ergebnis kam der Bericht darum zu dem Votum, die Schulen auf die bestehende Zahl einzuschränken und über mehrere Jahre hinweg sorgfältig zu beobachten (vgl. Archiv-Blatt 120).

Der Bericht über die Jena-Plan-Schule PETERSENS, die entgegen der ursprünglichen Planung damals nur acht Jahrgänge umfaßte, brachte dieselben schulstrukturellen Bedenken zum Ausdruck. Sie wurden schon deswegen schwerer gewichtet, weil die Einrichtung PETERSENS nicht (erst) auf nationalsozialistischem Boden, sondern bereits in den zwanziger Jahren entstanden war. Im einzelnen wurde neben der fehlenden besonderen Betreuung der Schulanfänger die zu starke Individualisierung des Schul- und Unterrichtsgeschehens (durch das Kern-/Kurs-System) und die mangelnde Gegenüberstellung von Lehrer – als gewissermaßen autoritativem „Meister“ – und Schüler (als gehorsamem „Lehrling“) kritisiert. Gerade der Versuch, über eine Konfrontation von Lehrer und Schüler durch die Betonung der Gruppe hinauszukommen, stieß also auf Kritik. Über PETERSENS Unterrichtsstunden, von denen eine der „deutsche(n) Volkstumsarbeit an der Grenze“, die andere dem Gleichnis vom reichen Mann und armen LAZARUS gewidmet war, hieß es einerseits: „so plätschert der Vortrag – denn ein Unterricht ist es nicht – eine volle Stunde dahin. Die Kleinen gähnen, einige stören, nur wenige hören überhaupt zu“ (Blatt 48f.). Zum anderen kam der visitierende Schulrat zu dem vernichtenden Urteil, daß sich der Lehrer in eine „hier nicht hergehörende Betrachtung über das Teufelaustreiben“ verloren habe. Seine abschließende Frage „Was sind unsere modernen Psychoanalytiker anderes als moderne Teufelaustreiber?“ (sic! A.L.), habe mit dem ursprünglichen Gleichnis vom reichen Mann und armen LAZARUS keinen für Schüler und Beobachter erkennbaren Zusammenhang gehabt.

Der Hinweis erübrigt sich fast, daß diese Aussagen nicht als eine Darstellung der Wirklichkeit genommen werden dürfen, auch wenn die Schilderung von PETERSENS Bereitschaft, sich – ausschließlich im Interesse der Erhaltung seiner Schule (?) – auf die nationalistische und rassistische Ideologie der Nazis einzulassen, schon Aufmerksamkeit verdient.<sup>7</sup> In diesem Zusammenhang geht es um die Charakterisierung der Perspektive, aus der die damalige oberste Schulaufsicht für das sogenannte niedere Schulwesen urteilte. Sie war offenbar geprägt von persönlichen Vorurteilen, bildungspolitischen Kontrollinteressen und schulstrukturellen Vorstellungen, die stark dem Bild der traditionellen „Lernschule“ entsprachen. Alles dies floß in das abschließende Resümee des Reiseberichts ein: „*Der Jenaer Schulversuch kann bei aller Würdigung des Sich-Bemühens nicht als ein Versuch hingestellt werden, der unserem gesamten deutschen Schulleben etwas Neues und Bedeutendes zu sagen hat* (Hervorhebung im Original). Im Gegensatz muß mehr als bisher darauf gehalten werden, daß dieser Versuch nicht in Folge starker Propaganda eine weitere Ausbreitung findet und dadurch in der Lehrerschaft sowie im Auslande ein falsches Bild über die pädagogischen Gegenwartsfragen entsteht.“ (Blatt 58)

Es ist nicht auszuschließen, daß diese deutliche Hervorkehrung von Schulungs- und Disziplinierungsfunktionen in besonderer Weise gerade die Volksschulaufsicht kennzeichnete. Die Vorstellungen der Aufsicht für die höheren Lehranstalten bzw. die (nationalsozialistischen) Oberschulen deuten in der Tat auf eine gewisse Verschiebung des Schul- und Unterrichtsideals hin, wobei sicher der elitäre, nur einer Minderheit vorbehaltene Status der entsprechenden Anstalten in Rechnung zu stellen ist. Zunächst fällt freilich wiederum auf, in welchem hohem Maße trotz der vorangegangenen personellen Eingriffe nach 1933, durch die das Schulaufsichtspersonal ausgetauscht und seine politische Zuverlässigkeit im Sinne des Nationalsozialismus gesichert wurde, zum Teil die Kontinuität der Aufsichtsarbeit gewahrt wurde. In Brandenburg blieb es beispielsweise bei der regelmäßigen, im Abstand von einigen Jahren erfolgenden Hospitation der einzelnen Schulen durch den zuständigen Dezernenten, der (für jede Unterrichtsstunde und jede Lehrkraft) einen kurzen Hospitationsbe-

7 Auf die seit einigen Jahren umstrittene Frage nach P. PETERSENS Rolle (vgl. dazu auch RETTER 1998) wird hier nicht eingegangen.

richt zu den Akten gab. Dagegen wurden z.B. in Thüringen 1938 vier Oberstudiendirektoren mit der Aufgabe betraut, sich durch Schulbesuche davon zu überzeugen, „daß die Schule nicht etwa nur rein äußerlich in Ordnung ist, sondern daß nationalsozialistischer Geist unter Lehrern und Schülern herrscht“ (KLUCHERT 2000, S. 10). Auffällig ist auch, daß in diesen Revisionsberichten weltanschauliche Fragen nur am Rande berührt wurden, Politisches also auf den ersten Blick kaum zur Sprache kam. Und wo inhaltliche und somit politisch-weltanschauliche Aspekte schulischer Praxis ins Auge gefaßt werden, standen oft die Kritik an ungenügenden traditionellen Standards (z.B. die fehlende Beherrschung der „einfachsten Unterrichtstechnik“ oder zu wenig „Pauken“ im Anfangsunterricht) und an mangelhafter politischer Ausrichtung des Unterrichts (z.B. nur oberflächliche Behandlung „aktueller Ereignisse und Probleme [Freimaurerwesen, Judenfrage, Parteigeschichte]“ oder „schlapper Führergruß“) nebeneinander (vgl. ebd., S. 14).

Der eigentliche Akzent der Erwartungen der damaligen Oberschulaufsicht lag jedoch weniger auf inhaltlichen als methodischen Fragen, betraf also die Führung des Unterrichts und die Haltung des Lehrers. Dieser sollte „energisch“, „klar“, „anregend“, „frisch“ und „wendig“ sein sowie eine „jugendhafte Art“ besitzen. Statt der Eigenschaften, die traditionell dem „gelehrten Schulmann“ bzw. dem Oberlehrer zugesprochen wurden, schätzte man Charakterzüge und Verhaltensweisen, die dem Typ des „Jugendführers“ zugeordnet werden können. Auch soldatische Elemente, wie z.B. eine „stramme“ Haltung und ein „straffer“ Unterrichtston, fanden in diesem Zusammenhang Anerkennung. Entsprechend zeichnete sich „guter Unterricht“ durch „innere Geschlossenheit“ und „begriffliche Klarheit“ aus; er sollte „Linie und Ertrag“ haben und aufgrund „überlegten Vorgehens“ und „umsichtiger Führung“ „zielsicher“ und „ergebnisreich“ sein (vgl. ebd., S. 7). Offenbar transportierten diese Erwartungen, in denen reformpädagogische Traditionen aufgenommen wurden, durchaus politische Ansprüche an Schule und Unterricht im „Dritten Reich“: Diese sollten zwar weiterhin für eine sachlich richtige und – angeblich – wissenschaftlich haltbare Vermittlung von Kenntnissen sorgen, aber gedacht war an einen Rahmen, der jegliche Form von Analyse und Distanzierung bei Lehrern und Schülern ausschloß. Es versteht sich, daß diese Möglichkeit nur in ihrer negativen Variante oder als Zerrbild – als lebensferne und lebensentfremdende Zergliederung des Unterrichtsstoffes und leere Abstraktheit nämlich, bei der den Schülern Unsinniges zugemutet würde – zur Sprache gebracht worden ist.

Hier besteht – bei allen Divergenzen, die in den Auseinandersetzungen zwischen der Schulverwaltung und den nationalsozialistischen Parteiorganisationen zum Ausdruck kamen – deutlich eine Brücke zu den Vorstellungen der nationalsozialistischen Reichsjugendführung. Diese wurden zum Ende der dreißiger Jahre mit zunehmender Durchschlagskraft und wachsender Breitenwirkung artikuliert, wenn man nicht nur die Einrichtung der einer schmalen Minderheit zugedachten Adolf-Hitler-Schulen (vgl. SCHOLTZ 1973), sondern die ebenfalls der HJ unterstellte Organisation der Kinderlandverschickung (vgl. KOCK 1997) berücksichtigt. Mit der Einführung des „Staatsjugendtages“ im Jahre 1936 hatte es (für zwei Jahre) eine Art Stillhaltekompromiß zwischen HJ und Schulverwaltung gegeben, aber nach dem Ende dieser Regelung brachen die Gegensätze zwischen den beiden Seiten um so deutlicher auf, zumal mit

den wechselseitigen Kompetenz- und Machtstreitigkeiten auch ideologische Meinungsverschiedenheiten verbunden waren.

Partei und HJ erstrebten nichts Geringeres als eine „Revolution der Erziehung“ in ihrer Gesamtheit, die folgerichtig auch die Institution der Schule einbegriff. Zwar beeilte sich B. VON SCHIRACH bei der Darstellung seiner Pläne um die Versicherung, daß der Schule ihre Rolle gelassen werden solle. Aber diese hatte sich insgesamt am Modell der Jugendführung zu orientieren und nicht nur von ihren bisherigen Inhalten, sondern von ihren hergebrachten institutionellen Formen Abschied zu nehmen. Auch für VON SCHIRACH rangierten darum bei der Verwandlung des Schulwesens methodische über inhaltlichen Fragen (vgl. v. SCHIRACH 1939, S. 112). Aber er ließ dabei keinen Zweifel, daß damit der Umbau von einer Organisation, die auf das Wissen abgestellt war, zu einer solchen erstrebt wurde, die das „Erlebnis“ zum Zentrum hatte (vgl. ebd. 1939, S. 101–103, S. 113–125). An die Stelle des Gegenübers von Lehrer und Schülern sollte sozial das Miteinander einer Gruppengemeinschaft treten, von der der charismatische Jugendführer selbst ein Teil war. Abbau und Dekomposition des Schulwesens im Nationalsozialismus waren damit nicht nur kriegsbedingt, sondern im Gegenteil vorgezeichnet und in ihren ganzen Umrissen gerade aufgrund des Krieges und seiner Folgen nicht (mehr) zu realisieren (vgl. v. SCHIRACH 1934, S. 174).

#### 4. *Eingriffe auf der Ebene der Schulstruktur*

Die geschilderten Veränderungen des Schulwesens während der Diktaturen des vergangenen Jahrhunderts wirkten sich gerade in schulstruktureller Hinsicht aus. Gemeint ist damit nicht ein formeller Umbau des Schulsystems, der vor allem – als Wandel zur Einheitsschule – im Sozialismus von Bedeutung war, sondern der Eingriff in das tägliche Funktionieren von Schule und Unterricht sowie der Versuch, die Grenzen der Institution zum jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Umfeld umzudefinieren. Ohne Zweifel ist die Schule in diesen Phasen auch auf ideologischem Wege beeinflußt und umgestaltet worden; sie war ein probates Mittel zur Verbreitung der jeweiligen ideologischen Programme unter der jungen Generation. Und dennoch scheint es unzureichend, die Instrumentalisierung von Schule und Unterricht nur auf dieser Ebene festzumachen. Auch wenn sich auf diese Weise immer wieder wichtige inhaltliche Kontinuitäten zwischen dem jeweiligen diktatorischen System und Vorläuferperioden, beispielsweise in Form des Irrationalismus zwischen Reformpädagogik und Nationalsozialismus (vgl. SCHONIG 1973; KUNERT 1973), entdecken lassen, ist ein weiterer Schritt erforderlich. Denn abgesehen davon, daß ein Vergleich zwischen den beiden ideologisch durchaus gegensätzlichen Diktaturen des 20. Jahrhunderts und ihres Verhältnisses zur Schule mit Aussicht auf Erfolg nur auf einer Ebene unterhalb der jeweiligen Inhalte gesucht werden kann, ist die Aufgabe ja doppelter Natur: Einerseits soll der Zugriff auf die Schule charakterisiert werden, der sich insgesamt als Entdifferenzierung begreifen läßt; andererseits ist das – jedenfalls langfristige – Scheitern der Bemächtigung von Schule verständlich zu machen, das auf den Ansätzen zu einer Eigenlogik der Schule gründet.

Die Schule ist nicht nur mit verschiedenen unterrichtlichen und erzieherischen Aufträgen formell betraut, sondern trifft auf einer anderen Wirkungsebene verschiedene organisatorische Vorkehrungen und prägt Eigenheiten aus, die ihr die Bearbeitung der ihr formell übertragenen Aufgaben ermöglichen. Auch unter unterschiedlichen äußeren Bedingungen und unter dem Einfluß verschiedenartiger offizieller Zielsetzungen für Unterricht und Erziehung gleichen die Schulinstitutionen einander in wichtigen Grundzügen. Insofern die Schule auf diesem Wege – gewissermaßen neben oder unterhalb der amtlichen Zielsetzungen – sozialisatorische Funktionen ausübt, sind diese spezifischen Kennzeichen gerade auf dem Felde der Erziehung wichtig, die für die beiden Diktaturen im Mittelpunkt der schulischen Ziele stand. Wenn man so will, ist mit der Institutionalisierung der Schule ein eigenes Sozialisationsfeld geschaffen worden, das eigene „unwillentlich“ erzeugte Einflüsse ausübt. Die gesellschaftlichen und politischen Systeme lassen sich u.a. danach unterscheiden, wieweit sie dieses innerschulische Sozialisationsfeld gelten und ausstrahlen lassen oder durch außerschulische Vorkehrungen zu begrenzen bzw. zu überformen trachten. Innerschulisch ist es möglich, daß der Widerstand der Beteiligten gegen bewußte persönliche Einflußnahmen unterlaufen werden kann; denkbar ist es aber auch, daß zwischen dem offiziellen schulischen Erziehungsauftrag und den strukturellen Gegebenheiten der Schule ein Widerspruch existiert, der zur Abfälschung oder gar zum unausgesprochenen Scheitern der immer wieder erneuerten amtlichen Erziehungsbemühungen in der Schule führt. In diesem Sinne lassen sich einige konstitutive Merkmale der schulischen Institution benennen, die dafür gesorgt haben können, daß die Schulen in den Augen der Verantwortlichen beider diktatorischer Systeme hinter den ihr zugedachten „Zielsetzungen“ zurückblieb. Da es in diesem Zusammenhang nur um die Aufklärung des letztgenannten Sachverhalts zu tun ist, beschränkt sich die Auflistung auf die Benennung spezifischer schulischer Eigenheiten. Eine umfassende Charakterisierung der Faktoren, die für das Aufwachsen und das Leben in den beiden Diktaturen maßgeblich waren – hier ist sicher die Erfahrung der fortlaufenden Bedrohung durch Willkür und Gewalt im Zuge der durchgängigen „Politisierung“ maßgeblich (vgl. für die DDR TENORTH/KUDELLA/PAETZ 1996) –, wird hier dagegen nicht angestrebt.

Die im folgenden aufgezählten Merkmale beziehen sich sämtlich auf strukturelle Eigenschaften der Schule, die unterhalb politischer Zielvorgaben und selbst konkreter unterrichtlicher Zwecke angesiedelt sind. Der Aufzählung liegen m.a.W. Überlegungen zugrunde, die die Leistungen und Wirkungen der Schule vornehmlich in dem Arrangement der Lernprozesse sowie der entsprechenden Organisation von Sozialbeziehungen sehen. Damit wird die Bedeutung der Schule als einer wichtigen Institution der Wissensvermittlung (bzw. auch der ideologischen Beeinflussung) und des Lehrens von Fertigkeiten nicht in Abrede gestellt. Aber das Interesse ist gerade nicht auf die Bildungswirkungen der Schule, sondern auf das Spannungsverhältnis von Erziehungsbemühungen und Sozialisationseffekten, von programmatischen Zielvorgaben und schulischer Praxis gerichtet. Auf der Ebene prägender organisatorischer Kennzeichen scheint eine Erklärung für das Versagen gegenüber bestimmten ihr zugedachten politischen und pädagogischen Funktionen, gleichzeitig aber auch für spezifische Leistungen und Entwicklungspotentiale der Schule gefun-

den werden zu können. Diese Merkmale lassen sich in der folgenden Weise fassen:

- 1) Universalistisch/spezifisch versus ganzheitlich, das heißt partikularistisch/diffus
- 2) Distanzierte Versachlichung versus affektiv getönte Unterstützung
- 3) Rationale Interessenartikulation und -auseinandersetzung versus Ausgrenzung von internen Konflikten
- 4) Freie Interaktion oder soziale Gesellung versus formative Erfassung
- 5) Individuelle (pluralistische) Selbstdarstellung versus kollektive Standardisierung
- 6) Reflexive Distanz versus präskriptive Belehrung und emotive Vereinnahmung
- 7) Individuelle Leistung versus soziale Zurechnung und politische Bewertung
- 8) Denken, Sprechen, Diskutieren versus Handeln und praktische Bewährung
- 9) Ausprobieren versus Ernstcharakter
- 10) Autonomie der Schule versus Einheit mit dem Leben
- 11) Lose verbundene Gestaltungsräume versus bürokratisch umgesetzte verbindliche Steuerung

Die einzelnen Merkmalsbeschreibungen sind dichotom angelegt; der spezifische Charakter der Schule soll durch den jeweiligen Gegenbegriff klarer bezeichnet werden. Diesem Gegenbegriff ist kein bestimmter institutioneller Kontext zugeordnet, so daß keine näheren Umschreibungen erfolgen und sich der Blick ganz auf die eine: die schulische Seite konzentriert. Die aufgeführten idealtypischen Merkmale der Schule (im Sinne von M. WEBER) bezeichnen die beständige und kaum veränderbare „Grammatik“ (vgl. TYACK/TOBIN 1994) bzw. das „hidden curriculum“, das insbesondere von der strukturfunktionalistischen Schule der Bildungs- und Organisationssoziologie entdeckt und von anderen Wissenschaftlern weiter untersucht worden ist. Von dieser Herkunft her werden auch Einschränkungen bzw. Akzentsetzungen plausibel, obwohl es z.B. nicht schwerfallen sollte, bestimmte inhaltliche, nicht eigens genannte Charakteristika der modernen Schule in dieser Liste wiederzuentdecken. So sind wesentliche Elemente der Schüler- und Lehrerrolle in den aufgeführten Merkmalen implizit enthalten. Gewarnt werden muß allerdings davor, aus den aufgeführten Merkmalen eine unmittelbare und zwangsläufige Umsetzung in entsprechende Verhaltensweisen und Einstellungen von Lehrern und Schülern abzuleiten: Der Mensch ist nicht einfach das Produkt seiner Umstände. Die Entdeckung und Darstellung, daß und wie die Normen der Unabhängigkeit, der Leistung, der Universalität und Spezifität in die Schule strukturell eingelassen sind, ist sicherlich von dem Interesse bestimmt worden, die Bedeutung der schulischen Institution für die moderne bürgerlich-liberale Gesellschaft deutlich zu machen (vgl. DREEBEN 1980). Dennoch wäre es naiv, aus dem Stellenwert dieser Normen direkt auf ihre vollständige Internalisierung durch die Schüler (und Lehrer) zu folgern. Offenbar konfrontiert die Schule die einzelnen Personen mit entsprechenden Anforderungen, aber es hängt von einer

Reihe weiterer Umstände ab, wie diese jeweils mit den entsprechenden Anforderungen bzw. Erfahrungen konkret umgehen (vgl. FEND 1991).

Es erscheint denkbar, sowohl unterschiedliche Schulkonzepte wie unterschiedliche historische Erscheinungsformen von Schule zwischen den „Polen“ jeweils zu verorten. Die Erziehungs- bzw. Sozialisationskonzeption für die Schule in der Diktatur ließe sich dann als eine eher „rechtsschiefe“ Variante fassen, wobei selbst bei dieser Variante weitere Differenzierungen möglich sind. Zweifellos haben sich die konkreten Züge des Schulwesens im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus sehr unterschieden. Dennoch können die vorgestellten Kategorien den verwandten Charakter der Schule in den beiden Diktaturen aufdecken, insbesondere was die Gestaltung des Unterrichts, aber auch das Verhältnis zur gesellschaftlichen und politischen Umwelt anging.

In jede dichotome Betrachtungsweise gehen unausgesprochene Bewertungen ein, so daß ein solches Modell leicht seine analytischen Qualitäten einzubüßen droht. In unserem Fall stehen die spezifischen Merkmalsausprägungen, die positiv der Schule zugeordnet sind, allerdings auch für spezifische strukturgegebene Schwächen und Angriffspunkte. Die moderne Schule erscheint in dem Merkmalskatalog nicht naiv als generell optimales Modell; ihre Ausprägung und Entwicklung geht offenbar auch mit bestimmten Nachteilen und Verlusten einher. Je eindeutiger sich die Schule ihren Eigenheiten jeweils annähert, um so lauter wird der Ruf nach einer Reform, die die institutionellen Einseitigkeiten der Schule überwinden soll. Dies hat in der Phase der SBZ, die – jedenfalls zu Beginn – stark von reformpädagogischen Bemühungen in der Schulpolitik geprägt gewesen ist, als Ansatz für organisatorische Veränderungen gedient. Demgegenüber hat sich die Ende der vierziger Jahre einsetzende Stalinisierung auf dem Schulsektor als Wiederherstellung schuladäquater Formen ausgegeben, die freilich im Sinne der geplanten politischen Erziehung von Kindern und Jugendlichen in einer bestimmten Weise modifiziert worden sind. Aus einer solchen Perspektive ist es bezeichnend, daß in der pädagogischen Diskussion z.B. die „Distanz der Schule zum Leben“ (vgl. Merkmal Nr. 8, 9 und 19) bei vielen Betrachtern in eine „Lebensferne“ umschlägt; aus der Behandlung und Ordnung von Schülerinnen und Schülern nach bestimmten Kategorien (vgl. Merkmal Nr. 1), wodurch eine universalistische Behandlung ermöglicht wird, werden aus dem entgegengesetzten Blickwinkel Entfremdung, ja Entmenslichung in der Schule; die ambivalenten Effekte des Leistungsprinzips (vgl. Merkmal Nr. 7, um noch ein weiteres Beispiel anzuführen) sind wegen der damit verbundenen Erzeugung von Differenzen oft genug erörtert worden. Die Entwicklung der Schule ist gewissermaßen „gepflastert“ mit reformpädagogischen Initiativen (vgl. auch LUHMANN/SCHORR 1988), die ihrer fortschreitenden, negativ bewerteten Profilausprägung vorbeugen sollen, die mit dieser Entwicklung offenbar unauflöslich einhergeht. Diese Reforminitiativen sind bezeichnenderweise oft nahe an den Kennzeichnungen angesiedelt, die in der Auflistung dem schulischen Kontext gegenübergestellt sind.

Die Zusammenstellung schulischer Merkmale knüpft erkennbar an Unterscheidungen an, mit denen PARSONS die für die Moderne kennzeichnenden normativen Orientierungen bezeichnet hat. Das Schulwesen ist in der Tat erst mit dem Anbruch der modernen Welt nach dem 18. Jahrhundert entstanden. Diese

Institution bringt wie kaum eine andere Prinzipien der Moderne, die den Heranwachsenden zu ihrer eigenen Orientierungsfähigkeit, aber auch im Interesse des gesellschaftlichen Zusammenhalts und des gesellschaftlichen Fortbestandes vermittelt werden, zum Ausdruck. Die Schule erweist sich dabei keineswegs als eine Institution, die von der gesellschaftlichen Entwicklung historisch unabhängig gewesen ist. Sie kann mit anderen Worten ihre ambivalente „Idealform“, wie sie in dem Merkmalskatalog umschrieben wird, nur unter bestimmten günstigen Rahmenbedingungen voll ausprägen, nämlich in der Situation einer offenen Gesellschaft. „Real“ trifft man also aus historischen und institutionellen Gründen im Sinne des Merkmalskatalogs auf ein Spannungsfeld bzw. Mischformen. Im Fall der Schule in den Diktaturen lassen sich, wie schon angedeutet wurde, bestimmte Vorkehrungen ausmachen, mit denen die Schule auf die Anforderungen des bestehenden politisch-gesellschaftlichen Systems abgestimmt werden und mögliche Spannungen zu dem offiziösen schulischen Erziehungsauftrag abgemildert werden sollten. Aber die Schule hat im Zuge ihrer Arbeit doch gewisse strukturelle Eigenheiten ausgeprägt – und damit Verhaltensweisen gefördert –, die als Gefährdungen einer Abstimmung auf die spezifischen politischen Bedürfnisse des Systems begriffen wurden. Allen Maßnahmen zum Trotz besaß und besitzt die Schule demnach ein Potential, das sie für „nicht-offene“ Gesellschaftsformationen riskant macht. Der Merkmalskatalog soll die Eigenschaften bezeichnen, an denen sich die von außen herangetragenen Herrschaftsansprüche und politischen Erwartungen brechen können.

##### 5. *Erziehungsstaaten – ein (erneuter) Versuch zur begrifflichen Fassung des Vergleichs*

Für Vergleich und Gegenüberstellung der beiden Diktaturen im 20. Jahrhundert wird in der Bildungsgeschichte oft die Kategorie des „Erziehungsstaates“ genutzt (vgl. dazu den Themenschwerpunkt in der Zeitschrift für Pädagogik 1993; BENNER/SCHRIEWER/TENORTH 1998). Aber sind Nationalsozialismus und Sowjetkommunismus auf diese Weise richtig eingeordnet, wo sie doch auf eine Schwächung institutionalisierter Erziehung bedacht waren? Der Begriff des „Erziehungsstaates“ zielt auf die gewollte und geplante Überwältigung des Bewußtseins nicht nur, aber insbesondere von Heranwachsenden, auf die Erziehung, die nicht nur durch den Staat organisiert und alimentiert wird, sondern für den Staat erfolgt. Dieser Begriff richtet sich nicht nur auf die deutschen Diktaturen des 20. Jahrhunderts, vielmehr wird er auch angewendet in historischer Perspektive auf politisch-gesellschaftliche Formationen, die dem genannten politischen Kontext entfernter waren, also – abgesehen von den faschistischen Staaten in Europa – auf die kemalistische Türkei, das kaiserliche Japan oder auch die Jakobiner-Diktatur in der Französischen Revolution (vgl. HARTEN 1993, 1998), zu schweigen vom Deutschen Kaiserreich (vgl. BERG 1993; KUHLEMANN 1998).

Für die Verwendung des Begriffs „Erziehungsstaat“ spricht nicht nur, daß den Erziehungs- und Sozialisationsprozessen dabei ein besonderer Stellenwert gegeben wird. Nahegelegt wird er auch durch den kritischen Selbstzweifel am Geschäft der Pädagogik: Er macht mit der Beherrschung von Bewußtsein und

Entwicklung der Individuen auf Gefahren aufmerksam, die dem modernen Erziehungs- und Bildungswesen gewissermaßen inhärent sind (vgl. HERRMANN 1993a, S. 565). Es bildet bekanntlich eine der grundsätzlichen Schwierigkeiten der Pädagogik, wenn nicht sogar das konstitutive Problem, wie sie die Heranwachsenden aus ihrer gewiß nicht herrschaftsneutralen Fürsorge zur Selbständigkeit befähigen und in diese entlassen kann. Die Unterstellung, Kinder und Jugendliche seien von vornherein und gänzlich autonom, verfehlt ebenso die Aufgabe wie die unbefristete Aufrechterhaltung des pädagogischen Regimes über die nachwachsende Generation – und sei es in bester Absicht. Die Geschichte der staatlichen Erziehungsinstitutionen und der jugendlichen Sozialisationsordnungen ist allerdings voll von mehr oder weniger bewußten Depravierungen.

Dabei wird die Lage kompliziert durch den Tatbestand, daß Abhängigkeit und Selbständigkeit nicht einfach nach Altersunterschieden zugemessen werden können. Die pädagogische Einwirkung soll sich mit ihren typischen Einrichtungen von Beginn an durch die Vermittlung von entsprechenden Fertigkeiten und Einstellungen „überflüssig“ zu machen bestrebt sein. Aber an den jeweiligen Endpunkten der Kinder- und Jugendphase wird doch die Angemessenheit von Bevormundung oder gewährter Selbständigkeit am leichtesten erkennbar. Es gibt bekanntlich für den richtigen pädagogischen Umgang keine einfache Patentlösung. Ebenso verbreitet wie mögliche Modelle, an deren Bestandteilen die pädagogische Disziplin fortdauernd arbeitet, sind Schlußfolgerungen, die den benannten Widerspruch zwischen „Führen oder Wachsenlassen“ (vgl. LITT 1927, 1965), zwischen Obhut bzw. Fürsorge einerseits und Freiheit bzw. Sich-selbst-Überlassen andererseits undialektisch verkürzen oder überspielen. Auf die moderne „Anti-Pädagogik“, die im Interesse der Heranwachsenden jegliche Übernahme von pädagogischer Verantwortung für eigentlich unverantwortbar erklärt, ließe sich hier verweisen. Selbst im Kernbereich pädagogischer Tradition sind jedoch Affinitäten zu einer solchen Scheinlösung auszumachen, wie ROUSSEAUS Konzept der „negativen Erziehung“ verdeutlicht, die Emile nicht etwa keiner Erziehung, vielmehr einem feingesteuerten, vor dem Zögling geheimgehaltenen Arrangement der Umwelt durch den Erzieher unterwirft. Aber auch in der Reformpädagogik findet sich die Tendenz, die Probleme zu verharmlosen bzw. zu verstecken: beispielsweise durch die Maskierung von Autoritätsverhältnissen oder durch mehr oder weniger gewaltsame Ab- und Ausgrenzungsmaßnahmen, die das Erreichen optimaler, teilweise sogar paradiesähnlicher Zustände verheißen – ohne die politischen und sozialen Kosten offen zu benennen. Es will mir scheinen, daß die Rede vom „Erziehungsstaat“ gerade in dieser Variante: der mehr oder weniger offenen Bewußtseinsbeherrschung unter Vorspiegelung idealer Perspektiven, ihre Berechtigung hat.

Dennoch gibt es eine Vielzahl von ernstzunehmenden historiographischen Einwänden gegen die Verwendung des Begriffs „Erziehungsstaat“. Sie betreffen nicht zuletzt den Nationalsozialismus, der in seiner destruktiven Eigenschaft durch diese Kategorie des „Erziehungsstaates“ verharmlost werde (vgl. SCHOLTZ 1998). Das Argument besteht nicht nur in dem Verweis auf die Vielzahl konkurrierender Autoritäten im Nationalsozialismus, die ja auch innerhalb der Partei einander bekämpften („Polyarchie“). In Frage gestellt wird auch, ob



denn die unter dem Vorzeichen des inszenierten Bewährungskampfes, dem Rassemithos und der Massenvernichtung ergriffenen Maßnahmen überhaupt erzieherische Qualitäten hätten haben sollen und können.<sup>8</sup> Hinsichtlich des Deutschen Kaiserreichs hat die Kritik an der Verwendung des Begriffs vom „Erziehungsstaat“ eine andere Nuance (vgl. KUHLEMANN 1998), insofern vor der damit einhergehenden Unterstellung gewarnt wird, es handle sich bei den entsprechenden Formationen letztlich um geschlossene Systeme: Auch im Rahmen eines autoritären Staates (wie dem Deutschen Kaiserreich) konnten sich liberale Optionen entwickeln, wie überhaupt bei allem Steuerungsanspruch „von oben“ die Mitwirkung der Betroffenen nicht wegzudenken ist. Diese Einwände, denen weitere Vorhaltungen noch angefügt werden könnten, gehen zum großen Teil darauf, daß in dem Terminus „Erziehungsstaat“ das Verhältnis zwischen Staat–Erziehung–Folgebereitschaft leicht zu eng und vereinfacht konzipiert wird. Sicher greift es zu kurz, wenn erziehungsstaatliche Konfigurationen nur in der Traditionslinie staatlicher Verantwortung für die institutionalisierte Erziehung angesiedelt werden.<sup>9</sup> Insofern ist auch nicht überzeugend, daß die früheren Nationalerziehungspläne bis hin zu dem Projekt von ATATÜRK in den gleichen Zusammenhang gestellt werden wie das Problem, das hier interessiert, nämlich die Erziehung in den modernen Diktaturen.

Die fortschreitende Übernahme von Bildung und Erziehung durch den Staat zählt sicherlich zu den wichtigsten Kennzeichen der neuzeitlichen Entwicklung. Dennoch sollte zu denken geben, daß das erste eigentliche Unterrichtsgesetz der Französischen Revolution, mit der die bürgerliche Gesellschaft politisch in ihr Recht trat – die *Loi Bouquier* des Jahres II (1793/1794) (vgl. dazu GUILLAUME 1889, Bd. III [1897], S. 56ff., S. 91ff., S. 146ff., S. 191ff.; HARTEN 1990, S. 50ff.; 1996, S. 22f.; 1998) –, eine weitreichende Deinstitutionalisierung zur Geltung brachte. Eben nicht, besser gesagt allenfalls zum Teil, stellte der Vorschlag von LEPELETIER (vgl. GUILLAUME 1889, Bd. II [1894], S. 31ff., S. 85ff., S. 159ff., S. 190ff., S. 231ff., S. 271ff., S. 395ff.), der auf eine rigide Internatserziehung hinauslief, das Jakobiner-Programm für Bildung und Erziehung dar, sondern eigentlich das genannte Entschulungsgesetz. In diesem Akt kamen viele Elemente zusammen: die Auflehnung gegen die absolutistischen Institutionen der Vergangenheit (wozu auch die Schuleinrichtungen gezählt wurden)<sup>10</sup>, die radikalliberalistische Idee einer freien Marktgesellschaft, aber auch der Wille, Bildung und Erziehung der Jugend – statt seine „Verschulung“ zu

8 Ein solches Argument (vgl. LINGELBACH 1979, 1987) ist allerdings riskant, weil dabei im Sinne einer *petitio principii* verfahren wird: Was nicht erklärt werden kann, wird einfach ausgeschlossen.

9 Dieses Mißverständnis können die Ausführungen von HERRMANN 1993b, auch wenn sie sie grundsätzlicher ansetzen, nicht zuverlässig ausschließen.

10 Es ist bezeichnend, daß sich ALT in den vierziger Jahren mit den Erziehungsprogrammen der Französischen Revolution und dabei auch mit dem Plan von LEPELETIER beschäftigt hat, dem er den – liberalen – Plan von Mirabeau und den – quasi-sozialdemokratischen – Plan von Condorcet entgegensetzte (vgl. ALT 1949). Das Prinzip der Gleichheit, an dem der Plan von LEPELETIER ausgerichtet war, sollte in dem Programm von BOQUIER faktisch in anderer Form, nämlich durch die Ausrichtung auf Lebens- und Produktionsweise einer sozialen Klasse, realisiert werden. Insofern in beiden Erziehungsplänen, dem von LEPELETIER und dem von BOQUIER, nicht die Unterrichtung der Jugend, sondern die Organisation ihres sozialen Lebens im Mittelpunkt stand, schwinden auch die Gegensätze, die beide Konzepte auf den ersten Blick zu trennen scheinen.

betreiben – an das „wirkliche Leben“ zurückzugeben, sowie schließlich ein quasi-religiöses Vertrauen auf die politische und gesellschaftliche Einheit, die im Gefühl, aber nicht im rationalen Diskurs verankert wurde und entsprechend durch die Erziehung auch abgesichert werden sollte. Derartige Strömungen begleiten die Moderne von Beginn an; diese sind ohne Zweifel dem erziehungsstaatlichen Syndrom zuzurechnen und in den beiden hier interessierenden Diktaturen in modifizierter Form (wieder) hervorgebrochen.

Daß eine solche Auffassung dem nationalsozialistischen Selbstverständnis in pädagogischen Angelegenheiten jedenfalls nahe kommt, zeigt die Verwendung des Begriffs vom „Erziehungsstaat“ in Dokumenten der Zeit: Sie findet sich in der Denkschrift über „Erziehung und Unterricht in der höheren Schule“, mit der im Januar 1938 die Neuordnung des höheren Schulwesens erfolgte.<sup>11</sup> In den entsprechenden Ausführungen wird nicht nur begründet, warum eine umfassende Neuregelung der institutionalisierten Erziehung (die übrigens charakteristischerweise im Stil der deutschen Tradition von oben nach unten durchgesetzt worden ist) nicht nur relativ spät im Nationalsozialismus angeordnet wurde, sondern auch in der Rangfolge dauerhaft hinter dem politischen Kampf und den dafür geschaffenen Organisationen (wie SA und SS, aber wohl auch HJ) zurückstand. „Alle echte Bildung stammt aus dem Leben, und Leben kann nur durch Leben entzündet werden.“ Die Qualität eines „Erziehungsstaates“ beanspruchte der Nationalsozialismus gerade, weil der politische Wille des Führers Primat besaß und auch den Bildungs- und Sozialisationsprozeß durchdrang (vgl. auch STURM 1935). Das Schulsystem hat für den NS bekanntermaßen nur eine Randstellung gehabt; in dieser Hinsicht ist die Betonung reformpädagogischer Elemente (die sich übrigens auch in dem genannten Erlaß finden lassen) gewiß kein Anzeichen von Reformaufgeschlossenheit, sondern eher ein Indiz für den Versuch, Handlungsbereitschaften der Individuen in der Schule zu erzeugen – ein Versuch, von dem freilich genau zu klären bleibt, wie weit er die Schul- und Unterrichtsrealität wirklich geprägt hat.

Die Situation ist komplizierter in der DDR; denn die seit Ende der vierziger Jahre einsetzende Stalinisierung ging – wie 20 Jahre zuvor in der Sowjetunion – mit der scharfen Abqualifizierung der reformpädagogischen Ansätze einher, die die unmittelbare Nachkriegszeit in der SBZ (wie auch zum Teil in Westdeutschland) geprägt hatten. Aber es blieb neben allem planerischen und bürokratischen Bemühen der Versuch erhalten, in die Autonomie und Eigendynamik der institutionalisierten Erziehung einzugreifen, ja unter politischem Vorzeichen wurde dieser noch zielstrebig durchgesetzt. Die institutionalisierte Erziehung folgte als gesonderte Einrichtung ja ihren eigenen Regeln; eben dieser Eigendynamik sollte sie durch die Integration in das politische und gesellschaftliche System beraubt werden. Und dafür ließ sich auch leicht Legitimation finden: Nicht nur unkontrollierte Spielräume zu beseitigen, sondern schon in der Schule Denken und Handeln aufeinander zuzuführen, überhaupt Schule und (sogenanntes demokratisches) Leben, Erziehung und gesellschaftli-

11 „Der Staat ADOLF HITLERS ist darum zum Erziehungsstaat geworden, weil der Führer durch die Schöpfung seines Reiches die Kraft seines Volkes in einem einzigen politischen Willen, in einer einzigen alle durchdringenden Weltanschauung zusammenfaßte und damit wieder große und sinnvolle Erziehung möglich machte.“ (vgl. FRICKE-FINKELNBURG 1989, S. 104ff., S. 106).

che Sozialisation zu verbinden (vgl. TENORTH 1998, S. 52f.) bedeutete ja die Einlösung alter, gerade auch pädagogischer Versprechen. Es gibt viele Anzeichen dafür, daß sowohl die moderne pluralistische Gesellschaft als auch das ihr zugehörige Bildungs- und Erziehungssystem durch tiefe Ambivalenzen gekennzeichnet sind. Diese haben wir in dem oben aufgeführten Katalog von Merkmalen benannt. Offenbar birgt gerade das Bemühen, dieser Ambivalenz ein Ende zu setzen sowie die charakteristischen Ungewißheiten der Moderne zu überwinden (vgl. GIDDENS 1995), beträchtliche Risiken, die im Endeffekt nicht nur idyllische oder harmonistische, sondern totalitäre Züge annehmen können.

## Literatur

- ALT, R.: Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Berlin/Leipzig 1949.
- ALT, R.: Über unsere Stellung zur Reformpädagogik. In: Pädagogik 11 (1956), S. 345–367.
- ANWEILER, O.: Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland. Berlin/Heidelberg 1964.
- ARENDT, H.: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, Totalitarismus. München 1955.
- BENNER, D./SCHRIEWER, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Historisch vergleichende Analyse ihrer Denktraditionen und nationalen Gestalten. Weinheim 1998.
- BENNER, D./SLADEK, H.: Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ 1946–1961: Monographie mit Quellenteil. Weinheim 1998.
- BERG, C.: Abschied vom Erziehungsstaat? Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 603–630.
- BÖLLING, R.: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen 1983, S. 151.
- DREEBEN, R.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M. 1980.
- EILERS, R.: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat. Köln/Opladen 1963.
- FEND, H.: Schule und Persönlichkeit. In: R. PEKRUN/H. FEND: Schulen und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1991, S. 9–32.
- FRICKE-FINKELNBURG, R.: Nationalsozialismus und Schule – Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945. Opladen 1989.
- FRIEDRICH, C.J.: Totalitäre Diktatur (unter Mitarbeit v. ZBIGNIEW BRZEZINSKI). Stuttgart 1957.
- FULBROOK, M.: The Divided Nation: A History of Germany 1918–1990. London 1991.
- FULBROOK, M.: Herrschaft, Gehorsam und Verweigerung – Die DDR als Diktatur. In: J. KOCKA/M. SABROW (Hrsg.): Die DDR als Geschichte. Fragen – Hypothesen – Perspektiven. Zeithistorische Studien Bd. 2. Berlin 1994, S. 77–85.
- GIDDENS, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a.M. 1995.
- GUILLAUME, J. (Hrsg.): Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale, Bd. I–VII. Paris 1890–1907.
- HARTEN, H.-C.: Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution. In: Ancien Régime – Aufklärung und Revolution Bd. 19 – hrsg. v. R. REICHARDT u. E. SCHMITT. München 1990.
- HARTEN, H.-C.: Erziehungsstaatliche Elemente in der Französischen Revolution. In: D. BENNER/J. SCHRIEWER/H.-E. TENORTH: Erziehungsstaaten (Bibliothek für Bildungsforschung Bd. 1). Weinheim 1998, S. 73–92.
- HESSEN, S.: Die Schule in Sowjetrußland (Auslandsbericht). In: Die Erziehung 2 (1927), S. 40–59 (a) und S. 110–125 (b).
- HESSEN, S.: Die Entwicklung des Schulwesens in Sowjetrußland in den Jahren 1926–1929. In: Die Erziehung 5 (1930), S. 629–641 (a) und S. 701–716 (b).
- HESSEN, S.: Das Sowjetschulwesen am Ende des Fünfjahresplanes. In: Die Erziehung 8 (1933), S. 252–259 (a) und S. 375–392 (b).
- HESSEN, S.: Vom Schulwesen in angelsächsischen Ländern. In: Die Erziehung 11 (1936), S. 50–58 (a).
- HESSEN, S.: Der gegenwärtige Stand des russischen Schulwesens. In: Die Erziehung 11 (1936), S. 187–196 und S. 236–246 (b).
- HESSEN, S./HANS, N.: Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen. Die Entwicklung des Sowjetschulwesens

- und die Wandlungen der kommunistischen Bildungspolitik seit der Oktoberrevolution bis zum Ende des Fünfjahresplanes (1917–1932). Langensalza 1933.
- HERRMANN, U.: Die Formung des Volksgeistes – Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland Bd. 6. Weinheim/Basel 1985.
- HERRMANN, U.: Die „Majestät des Kindes“. Ellen Keys polemische Provokationen. Nachwort. In: E. KEY: Das Jahrhundert des Kindes. Neu hrsg. von U. HERRMANN. Weinheim/Basel 1992, S. 255–266.
- HERRMANN, U.: Abschied vom Erziehungsstaat? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 563–565 (a).
- HERRMANN, U.: Erziehungsstaat – Staatserziehung – Nationalbildung. Staatliche und gesellschaftliche Funktionen und Leistungen von Erziehung und Unterricht im Übergang von Untertanenverbands-Staat zur modernen Staatsbürger-Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 567–582 (b).
- JARAUSCH, K.H.: Realer Sozialismus als Fürsorgediktatur. Zur begrifflichen Einordnung der DDR. In: Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ B 20/98 v. 8. Mai 1998.
- KARSEN, F.: Die Schule der werdenden Gesellschaft. Stuttgart/Berlin 1921.
- KARSEN, F.: Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Leipzig 1923. (Ordentliche Veröffentlichungen der Pädagogischen Literaturgesellschaft „Neue Bahnen“).
- KARSEN, F. (Hrsg.): Die neuen Schulen in Deutschland. Langensalza 1924.
- KARSEN, F.: Vom Schulwesen Sowjetrußlands. (Auslandsbericht I). In: Die Erziehung 1 (1926), S. 407–416.
- KEY, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin 1902.
- KLESMANN, CH. (Hrsg.): Das gesplante Land: Leben in Deutschland 1945–1990. Texte und Dokumente zur Sozialgeschichte. München 1993.
- KLESMANN, CH.: Deutschland 1945–1995. Frankfurt a. M. 1996.
- KLUCHERT, G.: Schule in der Revision. Schulüberprüfungen in der Zeit des Nationalsozialismus und der SBZ/DDR: Praxis – Konzeptionen – Wirkungen. Nichtveröffentlichtes Manuskript 2000.
- KOCK, G.: „Der Führer sorgt für unsere Kinder ...“. Die Kinderlandverschickung im Zweiten Weltkrieg. Paderborn u. a. 1997.
- KOCKA, J.: Vereinigungskrise – Zur Geschichte der Gegenwart. Göttingen 1995.
- KOCKA, J./SABROW, M. (Hrsg.): Die DDR als Geschichte – Fragen – Hypothesen – Perspektiven. Berlin 1994.
- KOESTLER, A.: Sonnenfinsternis – hrsg. v. H.-A. WALTER. Bibliothek der Exilliteratur. Frankfurt a.M. 1999, S. 241.
- KUHLEMAN, F.-M.: Das Kaiserreich als Erziehungsstaat? Möglichkeiten und Grenzen der politischen Erziehung in Deutschland 1871–1918. In: D. BENNER/J. SCHRIEWER/H.-E. TENORTH: Erziehungsstaaten (Bibliothek für Bildungsforschung Bd. 1). Weinheim 1998, S. 95–129.
- KUNERT, H.: Deutsche Reformpädagogik und Faschismus. Hannover 1973.
- LESCHINSKY, A.: Volksschule zwischen Ausbau und Auszehrung. Schwierigkeiten bei der Steuerung der Schulentwicklung seit den zwanziger Jahren. In: Vierteljahresshefte für Zeitgeschichte 30 (1982), H. 1, S. 27–81.
- LESCHINSKY, A./GRUNER, P./KLUCHERT, G. (Hrsg.): Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der „Fall DDR“. Weinheim 1999.
- LINGELBACH, K.-C.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Frankfurt a.M. 1987.
- LINGELBACH, K.-C.: Gibt es eine faschistische Pädagogik? In: Demokratische Erziehung 5 (1979), S. 40–41.
- LITT, TH.: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Leipzig–Berlin 1927. Stuttgart 1965.
- LOTZE, R.: Die Verteilung der Grundschüler von Groß-Stuttgart auf die weiterführenden Schulen. In: Württembergische Schulwarte 4 (1928), S. 585–614.
- LOTZE, R.: Die Verteilung der Grundschüler von Groß-Stuttgart auf die weiterführenden Schulen im Jahr 1933. In: Württembergische Schulwarte 10 (1934), S. 1–33.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Strukturelle Bedingungen der Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 463–480.
- MEUSCHEL, S.: Machtmonopol und homogenisierte Gesellschaft. Anmerkungen zu Detlef Pollack. In: Geschichte und Gesellschaft 26 (2000), S. 171–183.
- NEUMANN, F.L.: Behemoth. Struktur und Praxis des Nationalsozialismus. Frankfurt a.M./Köln 1967 (1942).
- NOLTE, E.: Deutschland und der Kalte Krieg. München 1974.
- NOLTE, E.: Marxismus und Industrielle Revolution. Stuttgart 1983.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München<sup>3</sup>1996.

- OSTERWALDER, F.: Demokratie in den Konzepten der deutschen Reformpädagogik. In: W. BÖHM/J. OELKERS (Hrsg.): Reformpädagogik kontrovers. Würzburg 1999.
- PARSONS, T.: Demokratie und Sozialstruktur in Deutschland vor der Zeit des Nationalsozialismus. In: T. PARSONS: Beiträge zur soziologischen Theorie. Hrsg. v. D. RÜSCHEMEYER. Neuwied/Berlin 1964, S. 256–281 (a).
- PARSONS, T.: Some Sociological Aspects of the Fascist Movements. (1942 b). In: T. PARSONS: Essays in Sociological Theory. Revised Edition. London 1964, S. 124–141 (b).
- POLLACK, D.: Die offene Gesellschaft und ihre Freunde. In: Geschichte und Gesellschaft 26 (2000), S. 184–196.
- RADDE, G.: Fritz Karsen. Berlin 1973, S. 240.
- REITER, H.: Peter Petersens Identitätsbalancen vor und nach 1933. In: Politische Reformpädagogik. Hrsg. v. T. RÜLCKER/J. OELKERS. Bern 1998, S. 563–589.
- REITER, H. (Hrsg.): Peter Petersen und der Jena-Plan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Weinheim 1996.
- SCHIRACH, B. v.: Die Hitler-Jugend – Idee und Gestalt. Berlin 1934.
- SCHIRACH, B. v.: Revolution der Erziehung. Reden aus den Jahren des Aufbaus. München 1939.
- SCHOLTZ, H.: NS-Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates. Göttingen 1973.
- SCHOLTZ, H.: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985.
- SCHOLTZ, H.: Das nationalsozialistische Reich – kein Erziehungsstaat. In: D. BENNER/J. SCHRIEWER/H.-E. TENORTH: Erziehungsstaaten (Bibliothek für Bildungsforschung Bd. 1). Weinheim 1998, S. 131–144.
- SCHONIG, B.: Irrationalismus als pädagogische Tradition. Die Darstellung der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung. Weinheim 1973.
- STURM, K.F.: Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung. Osterwieck <sup>3</sup>1935.
- TENORTH, H.-E.: „Erziehungsstaaten“. Pädagogik des Staates und Etatismus der Erziehung. In: D. BENNER/J. SCHRIEWER/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Erziehungsstaaten (Bibliothek für Bildungsforschung Bd. 1). Weinheim 1998, S. 13–53.
- TENORTH, H.-E./KUDELLA, S./PAETZ, A.: Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition (Bibliothek für Bildungsforschung, Bd. 2). Weinheim 1996.
- TYACK, D./TOBIN, W.: The „Grammar“ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change. In: American Educational Research Journal 31 (1994), S. 543–479.
- WEHLER, H.-U.: Entsorgung der deutschen Vergangenheit? – Ein polemischer Essay zum „Historikerstreit“. München 1988.

#### *Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Achim Leschinsky, Institut für Schulpädagogik und pädagogische Psychologie, Humboldt-Universität Berlin, Unter den Linden 6 (Ziegelstr. 13c), 10099 Berlin